

De mayor quiero ser traductor

Estudio de las preconcepciones de los alumnos de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación

By Maria del Pilar Ordoñez Lopez (Universitat Jaume I, Spain)

Abstract & Keywords

English:

In recent years, the number of students embarking on undergraduate courses in translation and interpreting has increased significantly. For the improvement of classroom teaching, it is important to analyse students' thoughts and ideas about translation at the onset of their studies in order to discover what lies behind that increasing attraction, and to identify the incorrect or inaccurate ideas they may have, adjusting teaching content and methods in response to the needs detected. On the one hand, the aim is to generate a greater awareness, among future translators, of the current socio-professional profile of the translator, whilst also helping undergraduate students of Translation and Interpreting to develop a coherent view of the discipline and of the discipline and the different subjects they are taught over the course of their degree programme.

Spanish:

Los estudios de traducción e interpretación vienen despertando, en los últimos años, un interés creciente en lo que respecta al número de alumnos que desean cursar esta formación. Desde el punto de vista de la mejora educativa, es interesante analizar las preconcepciones concretas que albergan los estudiantes al acercarse a las aulas, a fin de descubrir qué hay detrás de esta atracción. Este análisis responde al propósito de tomar conciencia de aquellas falsas ideas o creencias erróneas que manifiesta el alumnado, para, en un segundo término, reforzar su formación en base a las necesidades detectadas. Se pretende así, por una parte, formar profesionales conscientes del perfil socio-profesional actual del traductor; y, por otra, constituir un eje vertebrador que permita a los alumnos integrar su aprendizaje a lo largo de su formación en el Grado de Traducción e Interpretación.

Keywords: socio-professional profile of the translator, translator and interpreter training, improvement of teaching, grado de traducción e interpretación, mejora educativa, perfil socio-profesional del traductor

1. Introducción

La creciente globalización e internacionalización de nuestra sociedad hace que la necesidad de traductores e intérpretes se incremente. De este modo, la sociedad es cada vez más consciente de la intervención de los profesionales de la traducción e interpretación en un amplio abanico de ámbitos. A pesar de estas circunstancias y del interés que muestran los estudiantes en cursar los estudios de traducción e interpretación (Kelly, 2005; Arrós López y Calvo Encinas, 2009), es muy frecuente que el alumnado llegue a las aulas con una idea muy alejada "en ocasiones, utópica y, otras veces, simplemente distorsionada" de lo que implica ser traductor. Esto está motivado, generalmente, por la actitud mayoritaria de la sociedad hacia los traductores, ajena a lo que conlleva la práctica traductora (Leech, 2005: 25-32). Esta circunstancia deriva en una serie de consecuencias negativas para la vida profesional del traductor, dando lugar a situaciones de intrusismo profesional, falta de regularización en la práctica profesional e infra-remuneración de los traductores. Para formar profesionales que puedan hacer frente, de manera exitosa, a las circunstancias que aquí describimos, es necesario incidir, desde las primeras etapas formativas, en qué implica ser traductor, así como crear conciencia del perfil profesional y social actual de los traductores, a través de una formación diseñada en consonancia con ese marco socio-profesional.

En este trabajo pretendemos plasmar y analizar los resultados obtenidos en un cuestionario inicial, distribuido el primer día de clase entre el alumnado de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I, con el objetivo de descubrir las preconcepciones sobre la traducción con las que los alumnos se acercan a las aulas. La realización de esta investigación se enmarca en un proyecto de mejora educativa^[1] dedicado a la concienciación del alumnado de primer curso sobre el perfil socio-profesional actual del traductor, mediante la utilización de los

formativas. Desde el punto de vista académico, consideramos que la concienciación del alumnado sobre el perfil socio-profesional del traductor contribuirá a la creación de un eje vertebrador sobre el que los alumnos, a lo largo de su formación académica, irán incorporando las competencias y conocimientos que vayan adquiriendo en las diferentes materias que habrán de cursar.

2. Estudio preliminar: Detección de necesidades

La realización de esta investigación a través de un cuestionario inicial tiene por objetivo la identificación de las necesidades formativas que presenta el alumnado en lo que respecta a los aspectos relacionados con el objeto de estudio, su formación y, en último término, como decíamos, el perfil socio-profesional del traductor actual. En una etapa posterior, y una vez utilizados los materiales y recursos pedagógicos adecuados para las necesidades de formación detectadas, habremos de volver a realizar un segundo rastreo, a fin de evaluar los resultados de formación.

Para la realización del estudio preliminar hemos adaptado un cuestionario ya existente, elaborado por Orozco (2006: 10-12). Los contenidos de este cuestionario nos parecieron adecuados para este fin, pues en él se abarcan tres bloques teóricos fundamentales para la asignatura de traducción (general) inglés-español, a saber, la definición del objeto de estudio (la traducción); descripción del proceso de traducción; y la concepción del perfil socio-profesional de la traducción. En este último bloque hemos añadido algunos ítems centrados en los objetivos planteados en nuestro proyecto de mejora, relacionados, sobre todo, con la visión del alumnado sobre el papel socio-profesional del traductor.

2.1. Caracterización de la encuesta

El cuestionario que hemos utilizado para esta evaluación inicial consta de trece ítems, agrupados en los siguientes bloques temáticos:

a) El primer bloque temático, definición del objeto de estudio (ítem 1), constituye una introducción sobre la que se asentarán los siguientes, de carácter más aplicado.

b) El segundo bloque tiene por objetivo rastrear las preconcepciones del alumnado en lo que respecta al proceso de traducción. Está integrado por los siguientes ítems:

- Elementos que intervienen en el proceso de traducción (ítem 2)
- Secuenciación de tareas en el proceso de traducción (ítem 3)
- Problemas de traducción (ítem 4)
- Actividades que se integran en el trabajo del traductor (ítem 5)
- Herramientas con las que cuenta el traductor (ítems 6 y 7)

c) El tercer bloque analiza la concepción del alumnado sobre el perfil socio-profesional del traductor. Se compone de los siguientes ítems:

- Conocimientos/capacidades que ha de poseer el traductor (ítems 8 y 9)
- Lugares en los que puede trabajar el traductor (ítem 10)
- Modalidades de traducción (ítem 11)
- Especialización del traductor (ítem 12)
- Direccionalidad de la traducción en el mercado profesional (ítem 13)

Por otro lado, en lo que respecta a la encuesta en sí, desde el punto de vista metodológico, de acuerdo con la clasificación de López Romo (1998), el cuestionario utilizado presenta las siguientes características:

a) Se trata de una encuesta de “conocimientos” y “opiniones”, por cuanto se pretende indagar en los conocimientos previos y las preconcepciones con las que el alumnado se acerca a las aulas de traducción.

b) En relación al propósito, hablaríamos de una “encuesta estratógica” de “carácter exploratorio”, destinada a obtener información y datos fiables sobre los que basaremos el posterior diseño de materiales docentes.

c) En cuanto a la periodicidad, podemos hablar de una “encuesta de seguimiento”, ya que se prevé llevar a cabo una segunda exploración en los próximos meses.

d) Desde el punto de vista del enfoque metodológico, se trata de una “encuesta exploratoria” cuyo objetivo es realizar un primer acercamiento al tema estudiado.

e) No se ha extraído ningún muestreo ya que, por una parte, se trata de una encuesta exploratoria; y, por otra, es un estudio de carácter local. La encuesta se ha distribuido a la totalidad de la población.

f) El instrumento utilizado para la recogida de datos ha sido un cuestionario, “tipo papel y lápiz”, distribuido personalmente entre el alumnado en la primera clase de la asignatura.

g) Finalmente, con relación al tipo de preguntas, en el cuestionario utilizado se combinan las preguntas cerradas (de elección múltiple y preguntas polares) con preguntas abiertas.

3. Resultados

La población del estudio se compone de un total de 55 alumnos de la asignatura de Traducción B

(inglés) – A (español), en la Universitat Jaume I. En el momento de la distribución de los cuestionarios, no se había expuesto ningún contenido teórico ni práctico; los cuestionarios se administraron inmediatamente después de haber realizado una breve presentación de la asignatura (programa, bibliografía, horario, evaluación, etc.). Esta temporalización responde a la intención de captar las preconcepciones del alumnado con anterioridad a cualquier inferencia formativa, para poder apreciar con claridad sus necesidades formativas. A continuación recogemos los resultados obtenidos, que serán analizados en el siguiente epígrafe.

3.1. Resultados del primer bloque: Definición del objeto de estudio

La definición del objeto de estudio se presentaba en el ítem 1 del cuestionario, a modo de pregunta abierta: “¿Qué es para ti la traducción? Defínela en una frase” (Orozco, 2006: 10). Los resultados obtenidos quedan plasmados en la figura 1:



Figura 1

En primer lugar, mencionaremos la gran diversidad de respuestas, como cabe anticipar en el caso de las preguntas abiertas. Esta diversidad ha hecho que reflejemos como categorías en la gráfica anterior definiciones poco frecuentes, desde el punto de vista cuantitativo, de manera que la categoría “otros” se compone exclusivamente de respuestas únicas.

Por otro lado, en la respuesta mayoritaria (29%), en la que se define la traducción como “acción translativa”, resulta interesante explorar el objeto de esta translación. La figura 2 refleja los resultados obtenidos.

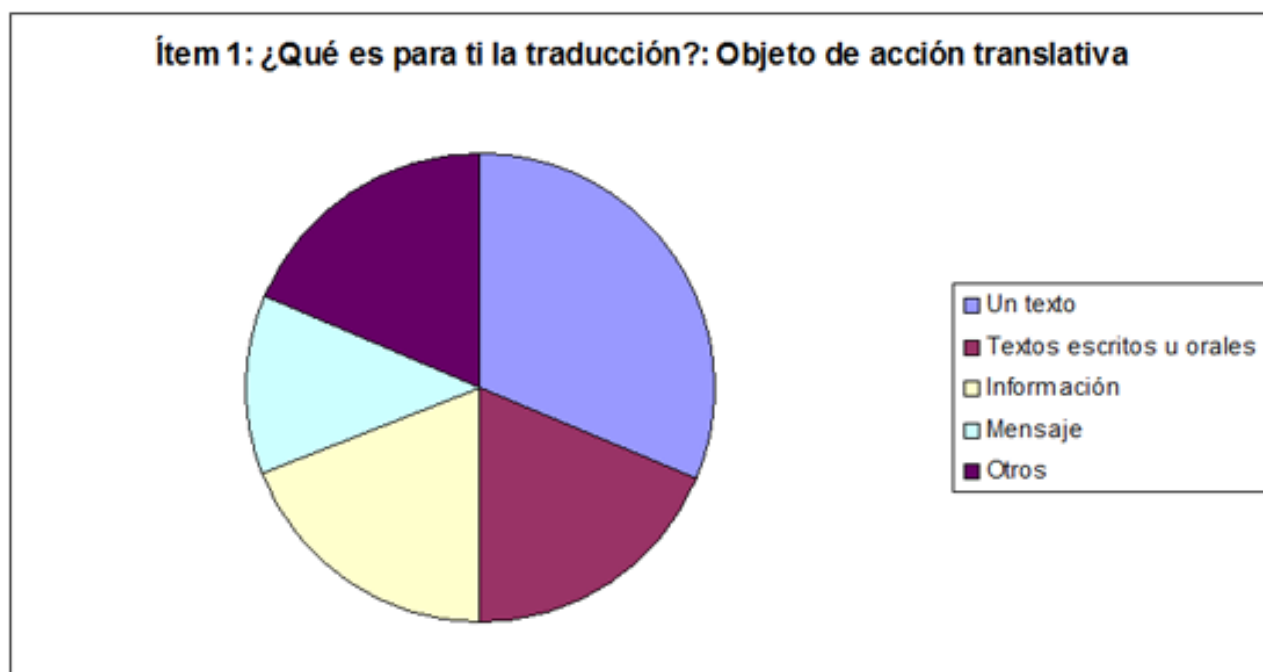


Figura 2

3.2. Resultados del segundo bloque: Concepción del proceso de traducción

A continuación mostramos los resultados arrojados por los ítems del segundo bloque temático, dedicado al proceso de traducción, desglosados en los siguientes puntos:

3.2.1. Actividades que se integran en el desempeño de la actividad traductora

Las actividades o tareas que se integran en el trabajo de un traductor quedaban englobadas en el ítem 2, formulado a modo de pregunta abierta: ¿Qué actividades se incluyen en el trabajo del traductor? Las respuestas obtenidas se muestran en la figura 3.

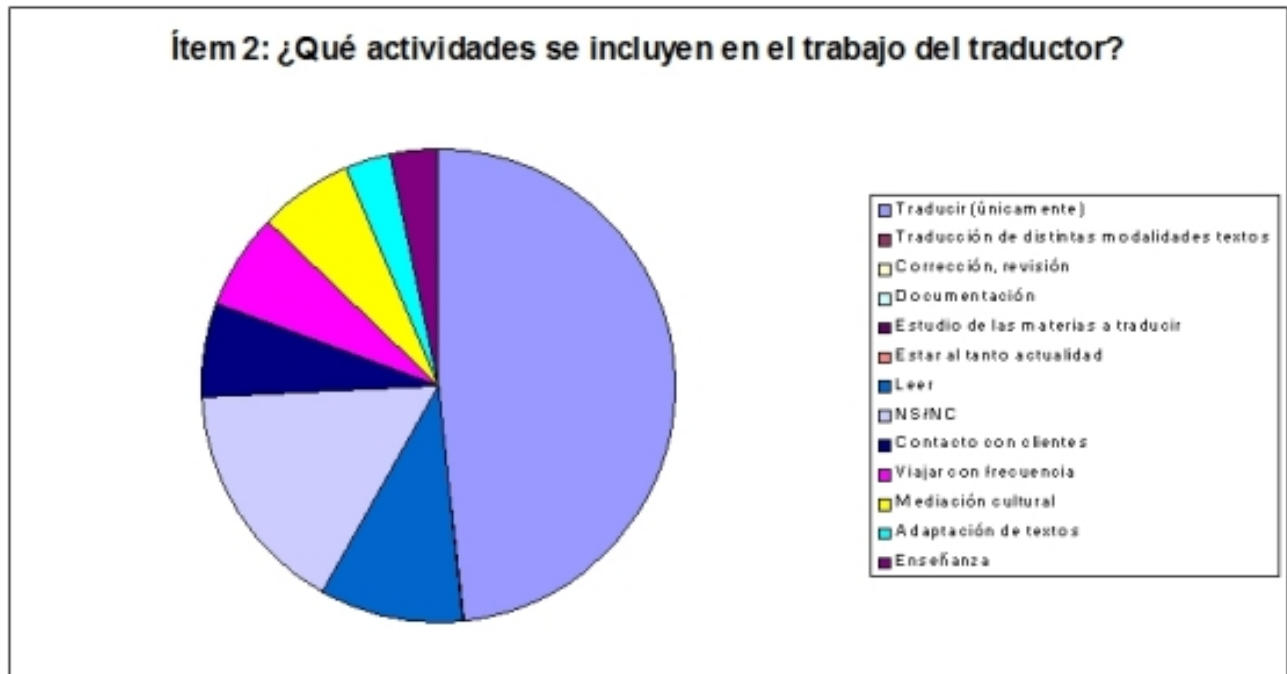


Figura 3

En la interpretación de los resultados recogidos en la gráfica anterior, ha de tenerse en cuenta que “traducir” está implícito en todas las respuestas. De nuevo, apreciamos una considerable variedad de respuestas, siendo necesario precisar que se han plasmado absolutamente todas las respuestas, incluso aquellas que se mencionan sólo en un par de ocasiones o una única ocasión, como sucede en las actividades que aparecen en el listado a partir de la opción NS/NC.

3.2.2. Elementos que intervienen en el proceso de traducción

En el ítem 3 del cuestionario se pedía al alumnado que identificara los elementos que intervienen en el proceso de traducción de un texto: “Subraya los elementos que intervienen en una traducción” (Orozco, 2006: 11). Este ítem estaba formulado a modo de pregunta cerrada de opción múltiple, de forma que se proporcionaba a los alumnos una serie de elementos para que subrayaran aquellos que consideraban que intervenían en el proceso traductor. La figura 4 ilustra los resultados obtenidos.

Ítem 3: Elementos que intervienen en una traducción

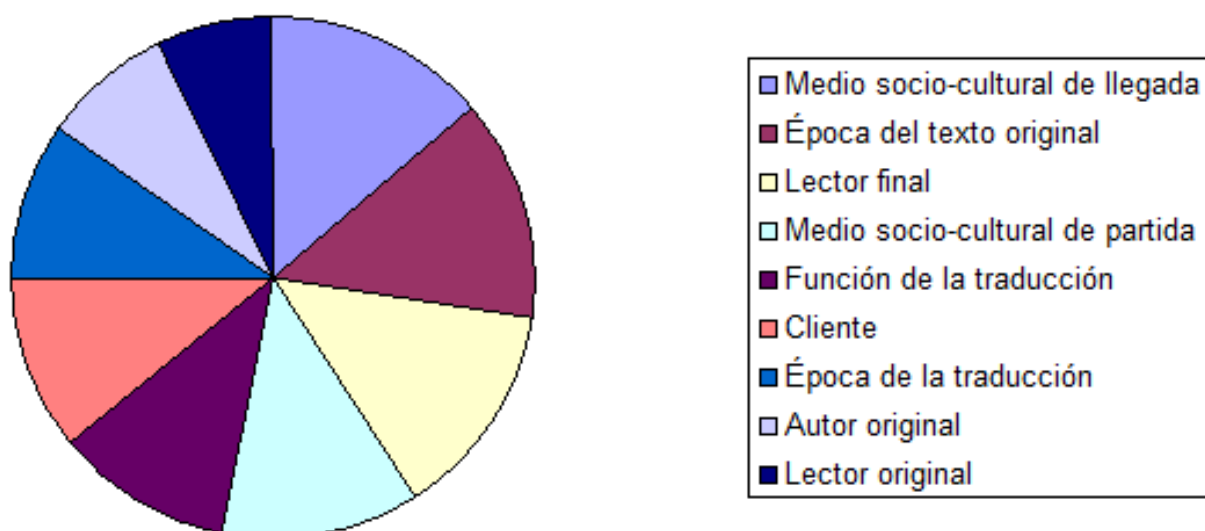


Figura 4

3.2.3. Resolución de problemas: secuenciación en la búsqueda de soluciones de traducción

Esta cuestión quedaba reflejada en el ítem 4 del cuestionario, formulada como pregunta cerrada de opción múltiple: “si te encuentras con una expresión de la que desconoces el significado, ¿qué haces primero? Ordena las siguientes opciones, poniendo un 1 al lado de lo que harías primero, y un 3 al lado de lo que harías como último recurso” (Orozco, 2006: 11). Las opciones proporcionadas son: “consultar el diccionario bilingüe; intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español; consultar el diccionario monolingüe inglés”. Los resultados obtenidos en este ítem son los siguientes quedan plasmados en la figura 5.

Ítem 4: Si te encuentras con una expresión de la que desconoces el significado, ¿qué haces primero?

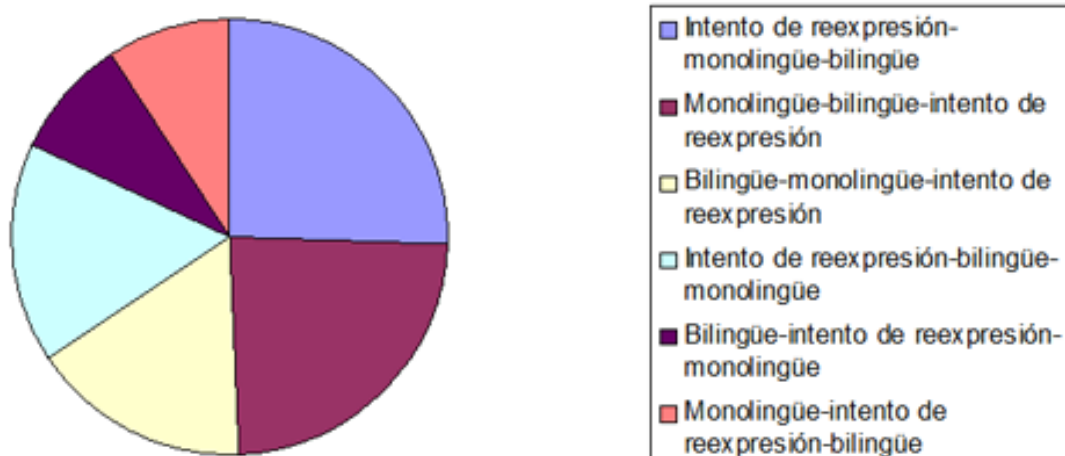


Figura 5

3.2.4. Problemas de traducción

El ítem 5, “Los principales problemas que se encuentran a la hora de traducir son de vocabulario” (Orozco, 2006: 11), formulado a modo de pregunta polar en la que los alumnos habían de escoger entre “verdadero” o “falso”, pretende llamar la atención del alumnado sobre aquellos problemas de traducción que van más allá de la terminología y del ámbito puramente lingüístico. Los resultados obtenidos en este ítem se reflejan en la figura 6.

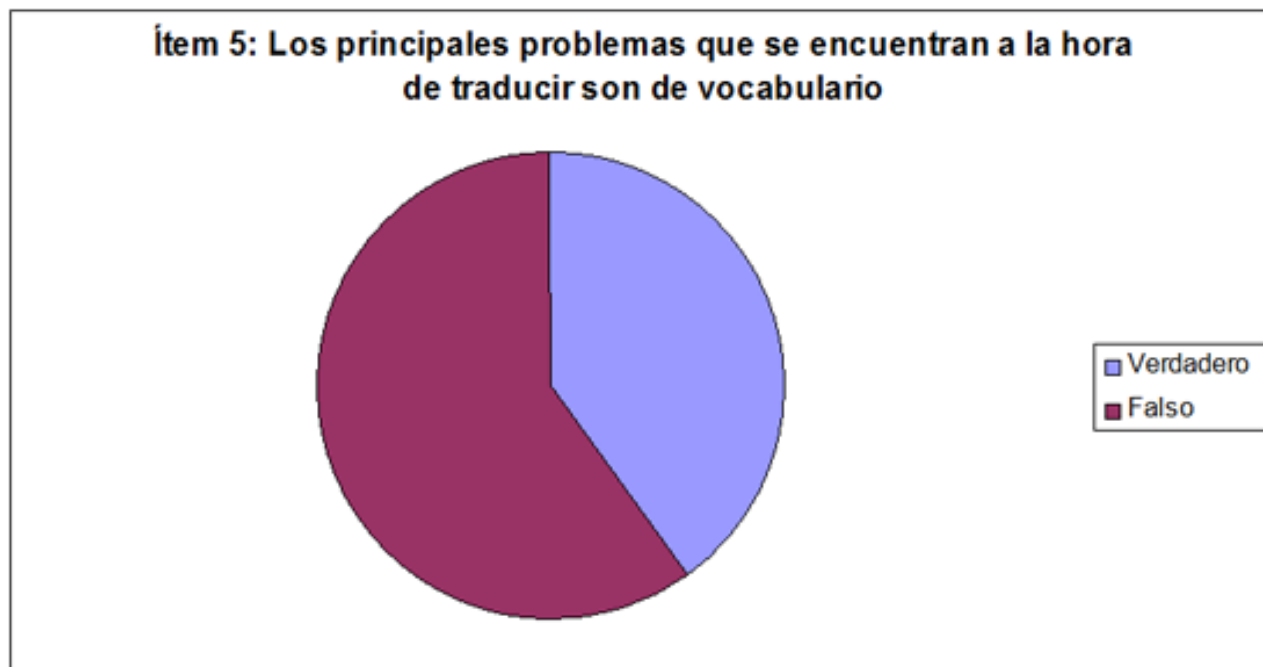


Figura 6

3.2.5. Herramientas al alcance del traductor

Para valorar la idea intuitiva del alumnado sobre las herramientas que existen al alcance del traductor, en el ítem 6 del cuestionario se pedía al alumnado que enumerara las herramientas o recursos que puede utilizar el traductor: “¿De qué herramientas puede ayudarse el traductor a la hora de traducir? Indica todas las que conozcas” (Orozco, 2006: 11). La figura 7 ilustra los resultados de este ítem.

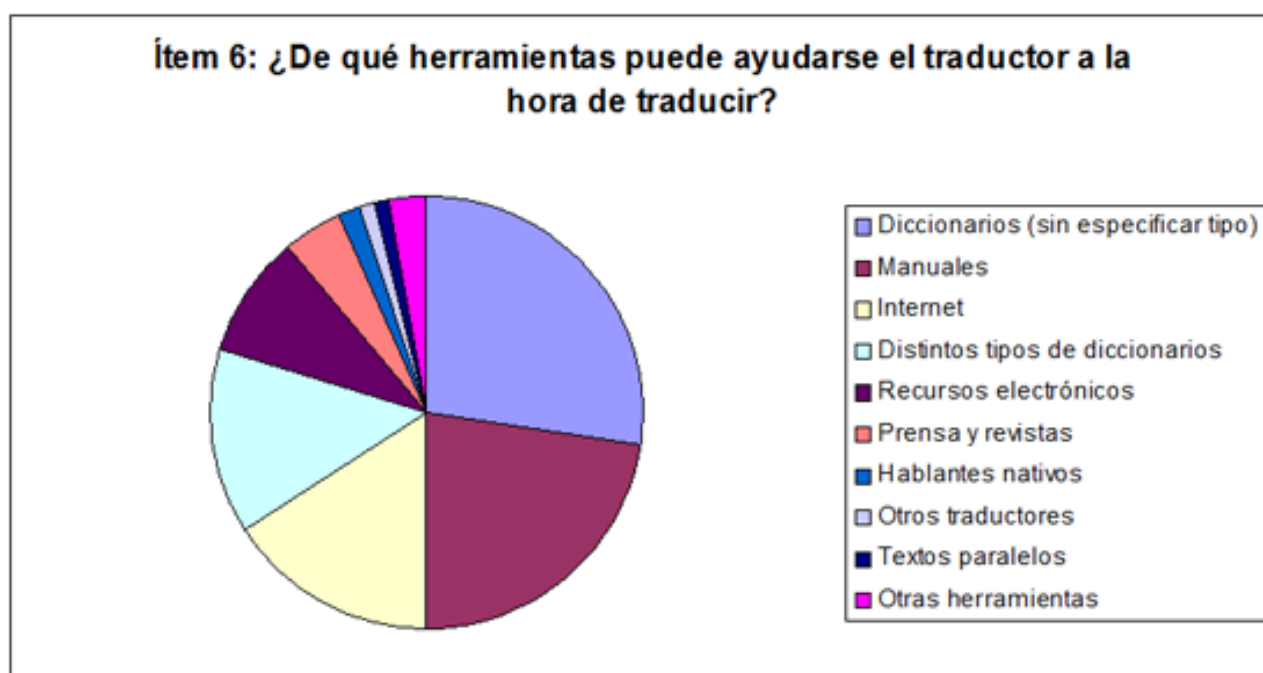


Figura 7

Tal y como cabría esperar, la mayoría de las respuestas hacen referencia a los diccionarios. A las respuestas en las que se mencionan los diccionarios en general, hay que añadir aquellas que aluden a distintos tipos de diccionarios, desglosadas como se muestra a en la figura 8.

Ítem 6: Herramientas del traductor: Tipología de diccionarios

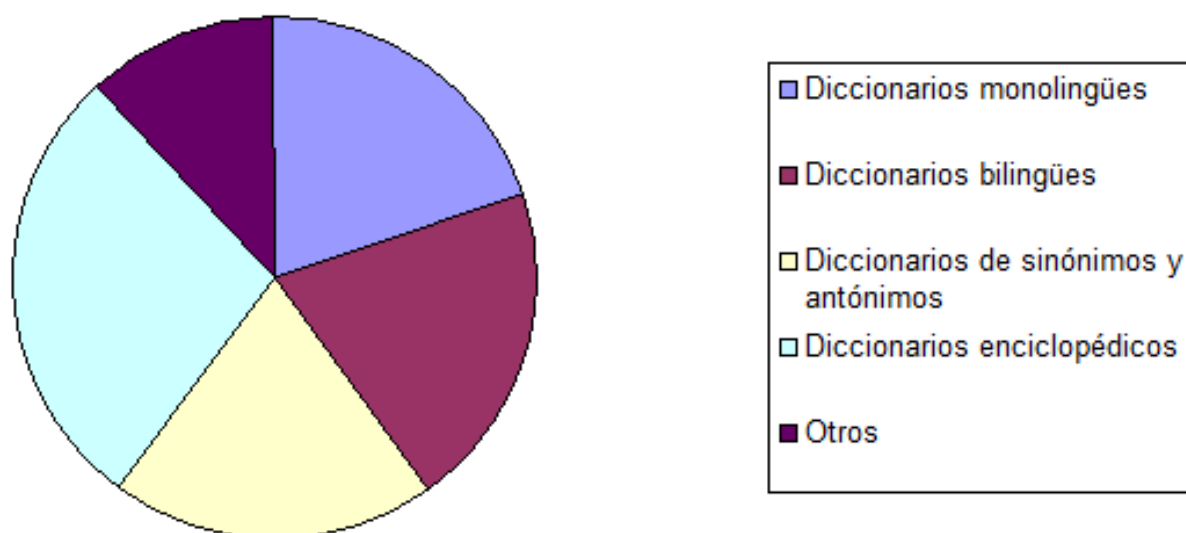


Figura 8

Por orden de frecuencia, encontramos los “manuales”, en los que también se puede apreciar una tipología bastante diversa, como vemos en la figura 9.

Ítem 6: Herramientas del traductor: Tipología de manuales

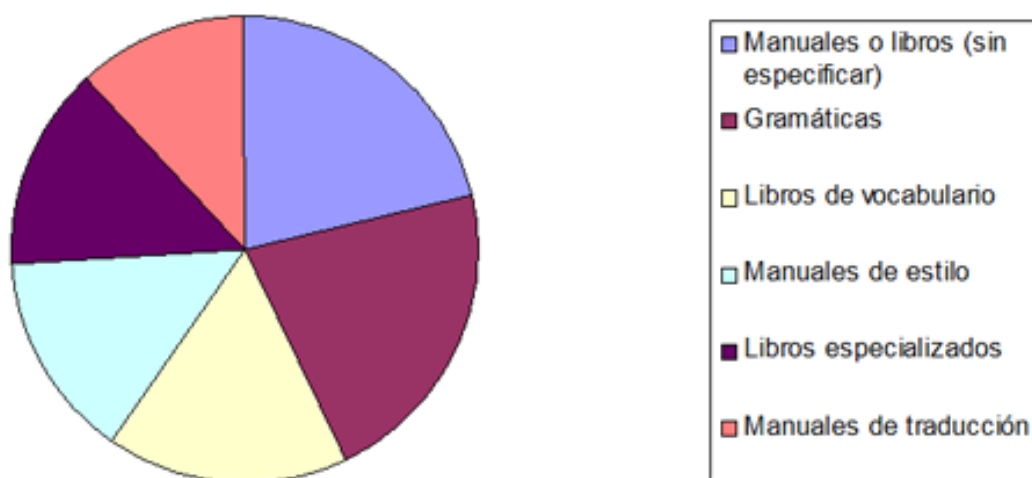


Figura 9

A modo de refuerzo, el ítem 7 contiene la siguiente afirmación: “El diccionario bilingüe es la herramienta principal para encontrar la equivalencia adecuada en la lengua de llegada” (Orozco, 2006: 12), sobre la cual los alumnos debían decidir si era verdadera o falsa. La figura 10 muestra los resultados obtenidos.

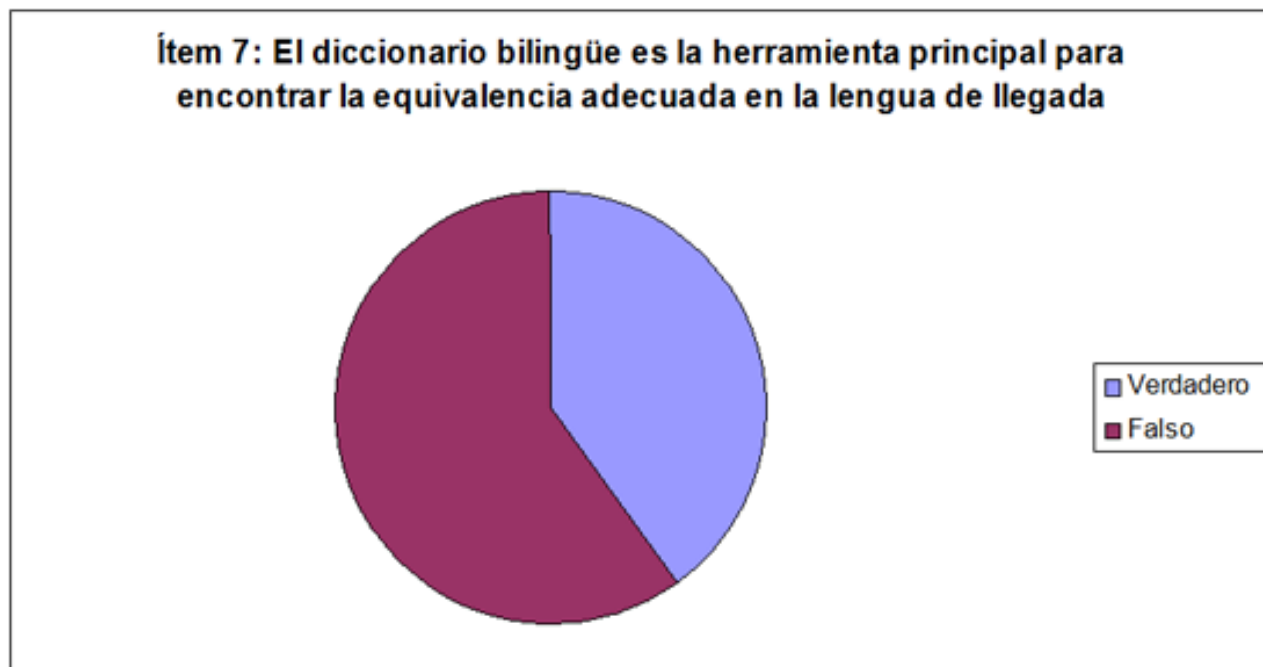


Figura 10

3.3. Resultados del tercer bloque: Papel socio-profesional del traductor

En este bloque nos proponemos extraer datos que nos permitan analizar la concepción del traductor, desde un punto de vista socio-profesional, con la que se acerca el alumnado a la formación universitaria en traducción e interpretación. En el cuestionario, esta cuestión quedaba desglosada en los siguientes ítems:

3.3.1. Conocimientos que ha de poseer un buen traductor

En el ítem 8, “¿Qué conocimientos debe poseer un buen traductor?” (Orozco, 2006: 10) se pretende hacer reflexionar al alumnado sobre las capacidades y conocimientos que habrán de adquirir a lo largo de su formación. Formulado a modo de pregunta abierta, los alumnos debían enumerar los conocimientos que, en su opinión, había de poseer un traductor. La figura 11 ilustra los resultados obtenidos.

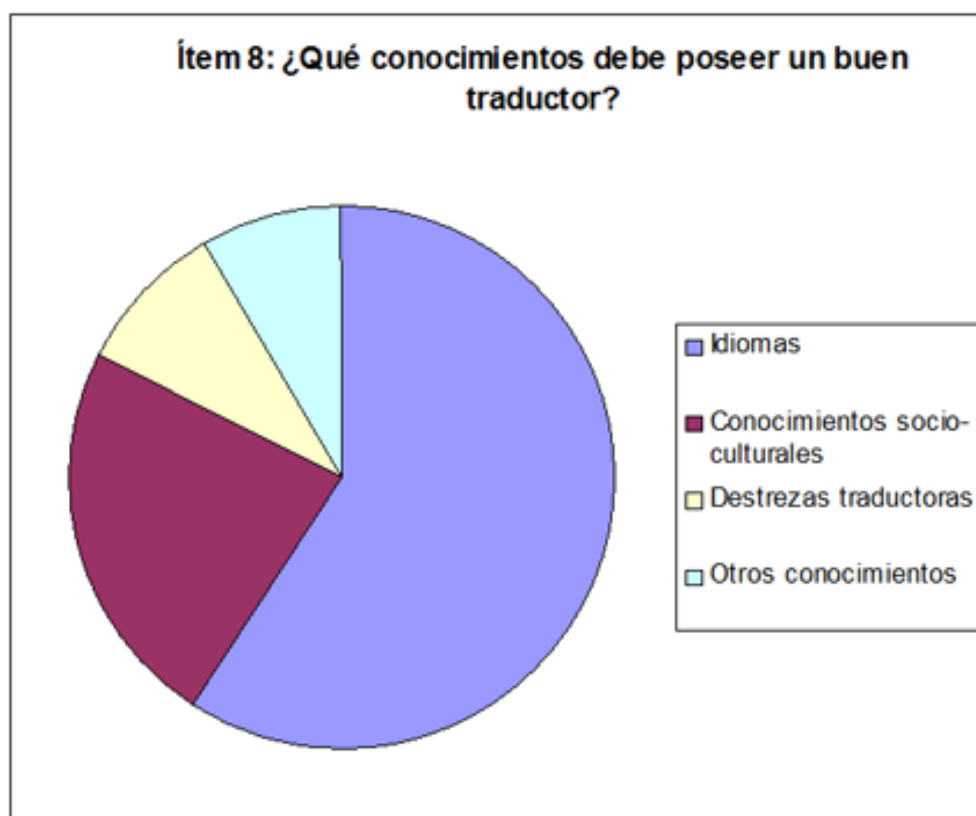


Figura 11

Entre las respuestas englobadas en la categoría “Otros conocimientos”, se encuentran “conocimiento temático especializado”, mencionado en tres ocasiones; “rapidez de pensamiento”, mencionado en dos

ocasiones; “buena presencia y educación”, también aludidas en dos ocasiones; y “rapidez de oído y fluidez verbal”, aludidas en una ocasión.

En líneas generales, la idea del alumnado en lo que respecta a los conocimientos y capacidades que ha de poseer un traductor se limita a conocimientos lingüísticos y culturales. Así, vemos como se hace referencia explícita a éstos en casi el 60% de las respuestas, en las que observamos la casuística representada en la figura 12: idiomas (simplemente), conocimientos de L.O. y L.M., dominio de la lengua materna y destrezas lingüísticas (expresión, comprensión).



Figura 12

En esta línea, con la intención de detectar las preconcepciones intuitivas del alumnado acerca del papel desempeñado por la lengua extranjera en la traducción, en el ítem 9 se formulaba la siguiente afirmación, acerca de la cual se había de marcar opción “verdadero” o “falso”: “A la hora de traducir lo más importante es controlar la lengua extranjera”. La figura 13 muestra los resultados obtenidos en este ítem.

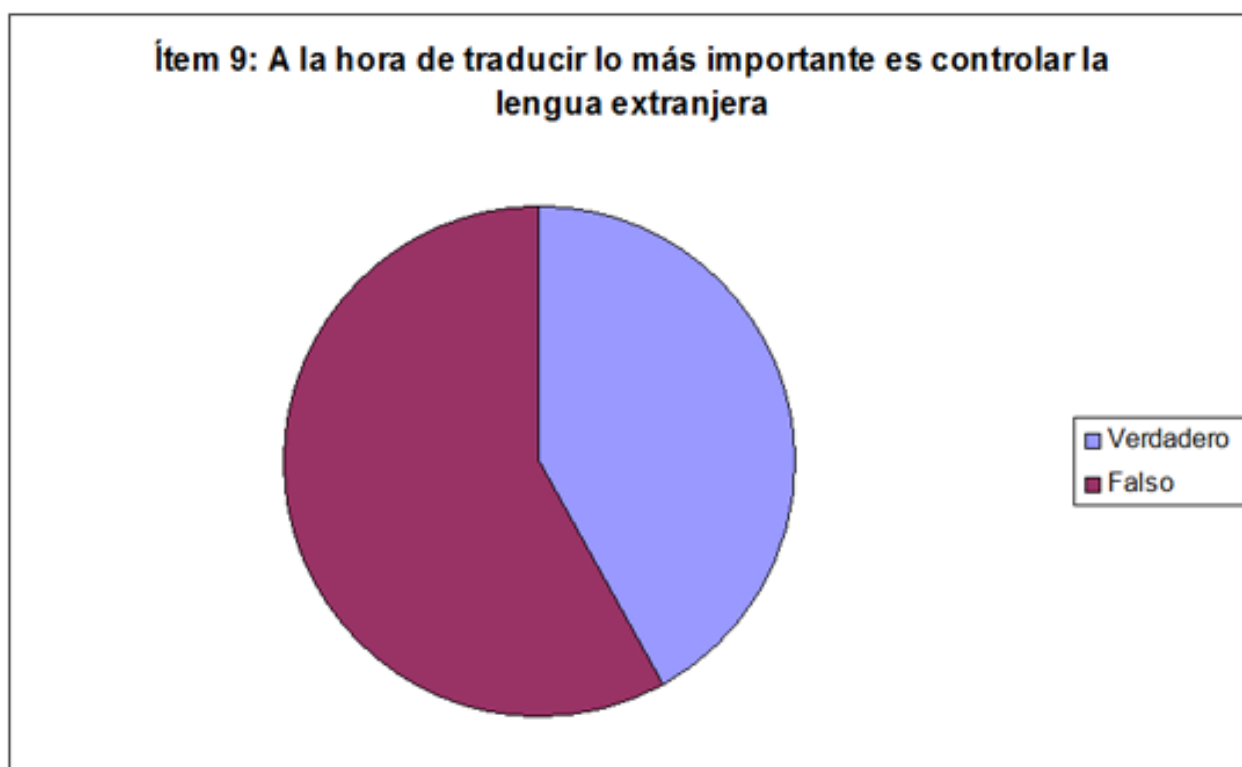


Figura 13

3.3.2. Lugares de trabajo para un traductor

En el ítem 10 se pedía a los alumnos que enumeraran los lugares en los que podía realizar su trabajo en traductor, “¿En qué lugares puede encontrar trabajo un traductor?”. Los resultados obtenidos quedan plasmados en la figura 14.

□

Figura 14

En la categoría “Otros lugares/sectores” se encuentran los “ayuntamientos”, mencionados en cuatro ocasiones; el “Estado”, aludido en un par de cuestionarios; y los “hospitales”, también mencionados en un par de ocasiones.

3.3.3. Modalidades de traducción

Este ítem está, en cierto modo, vinculado al anterior, por cuanto al considerar los lugares o sectores profesionales en los que un traductor puede trabajar estamos, implícitamente, barajando diferentes modalidades de traducción. En el ítem 11 del cuestionario se pedía al alumnado que indicara todas las modalidades de traducción que un traductor podría desempeñar, “Indica todas las variedades de traducción que puede desempeñar un traductor profesional” (Orozco, 2006: 11). La figura 15 ilustra los resultados obtenidos.

□

Figura 15

Dentro de la categoría “traducción jurídica”, cuatro respuestas mencionan la “traducción jurada”; en la categoría de “traducción técnica” se alude en un par de ocasiones a la “localización”. La categoría “otras modalidades” engloba la “traducción política”, mencionada en tres ocasiones; “traducción por escrito”, también aludida en tres ocasiones; y la “traducción formal”, mencionada en un par de cuestionarios.

Al hilo de lo anterior, con la intención de profundizar algo más en la cuestión de la especialización del traductor profesional, en el ítem 12, los alumnos debían pronunciarse sobre la siguiente afirmación: “Un buen traductor ha de ser capaz de traducir con la misma eficacia todo tipo de texto” (Orozco, 2006: 12). Los resultados obtenidos se plasman en la figura 16.

□

Figura 16

3.3.4. Direccionalidad de la traducción

El ítem 13 está destinado a indagar sobre la idea que el alumnado tiene sobre la direccionalidad en la traducción. Este ítem está formulado a modo de pregunta polar, en la que el alumnado había de pronunciarse sobre la siguiente afirmación: “Todo buen traductor ha de ser capaz de traducir con la misma eficiencia hacia su lengua materna y hacia su primera lengua extranjera” (Orozco, 2006: 12). La figura 17 ilustra los resultados obtenidos.

□

Figura 17

Los datos obtenidos demuestran cómo, de manera intuitiva y completamente ajenos al debate traductológico en torno a esta cuestión, el alumnado considera la traducción inversa como una realidad del perfil profesional del traductor.

4. Análisis de necesidades

4.1. Definición del objeto de estudio

La naturaleza poliédrica de la traducción queda manifiesta en las múltiples definiciones de la traducción, formuladas desde diferentes perspectivas y enfoques traductológicos, que pueblan la literatura traductológica contemporánea: “the replacement of textual material in one language by equivalent textual material in other language” (Catford, 1965: 20); “an act of communication which attempts to relay, across cultural and linguistic boundaries, another act of communication” (Hatim y Mason, 1997: 1); “la traducción es un acto de comunicación que facilita el entendimiento entre distintas lenguas y culturas” (Gallardo, 2006: 235).

Fuera del marco traductológico, el *DRAE* define la traducción como:

1. Acción y efecto de traducir
2. Obra del traductor
3. Interpretación que se da a un texto
4. Ret. Figura que consiste en emplear dentro de la cláusula un mismo adjetivo o nombre en distintos modos, tiempos o personas

A su vez, “traducir” se define como:

1. Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado en otra

2. Convertir, mudar, trocar
3. Explicar, interpretar

Las respuestas obtenidas en el ítem 1 (véase figura 1) del cuestionario reflejan los principales componentes integrantes de las definiciones anteriores. Asimismo, al explorar el objeto de traducción (véase figura 2), la mitad de las respuestas hacen referencia explícita a “material textual” (“un texto”, “textos escritos u orales”). Los resultados indican, por tanto, que el alumnado inicia la formación en traducción e interpretación con una idea, más o menos intuitiva, bastante acertada y clara del objeto de estudio. No obstante, es interesante mencionar que, tanto en las definiciones de traducción y traducir elaboradas fuera del marco traductológico como en algunas respuestas de los alumnos (“texto escrito u oral”, “servicio o bien social”), la interpretación parece quedar englobada – cuestión en la que profundizaremos más adelante.

4.2. Concepción del proceso de traducción

4.2.1. Actividades que se integran en el proceso de traducción

En primer lugar, en lo que respecta a los elementos que se integran en el proceso de traducción, recogidos en el ítem 2 (véase figura 3) del cuestionario, tras el vaciado del mismo constatamos que la formulación de la pregunta, “Qué actividades se incluyen en el trabajo del traductor”, quizá no sea la más acertada, a juzgar por las respuestas obtenidas. En estas respuestas vemos cómo se combinan las actividades que realiza un traductor para poder cumplir con un determinado encargo de traducción –desde que recibe el encargo de traducción hasta proceder a la entrega del texto traducido– con las actividades profesionales que puede desempeñar un traductor (“mediación cultural”, “enseñanza”, “adaptación de textos” o “traducción de distintas modalidades de textos”), pasando por aquellas actividades típicamente asociadas socialmente con el estilo de vida del traductor (“viajar con frecuencia”). La pregunta anterior, por tanto, habría de reformularse en evaluaciones subsecuentes para centrarnos específicamente en las actividades ha de realizar un traductor desde que recibe un encargo hasta que entrega el texto meta.

De aquellas respuestas que se ciñen a las actividades que se integran en el proceso de traducción, la mayoría hace referencia simplemente a traducir, mientras que actividades como la documentación, la corrección y revisión representan un 12% cada una, y el estudio de la materia a traducir, un 9%. Debemos mencionar, por último, el porcentaje de 8% del alumnado que no contesta a esta pregunta; cabe preguntarse si esto es debido a que, como decíamos, la formulación de la misma puede resultar confusa, o a que realmente no saben cómo responder.

4.2.2. Elementos que intervienen en una traducción

Los resultados expuestos anteriormente, correspondientes al ítem 3 (véase figura 4), indican que el alumnado tiene una idea básica, algo intuitiva y desordenada, del proceso de traducción. En primer lugar, observamos que los elementos más seleccionados no se corresponden con el orden temporal lógico del proceso traductor. Así, el elemento seleccionado con más frecuencia es el “medio socio-cultural de llegada”, que se enmarcaría en el contexto del texto meta, seguido de la “época del texto original”, contexto del texto origen, y el “lector final”, contexto del texto meta. Por otro lado, llama la atención el hecho de que son relativamente pocos los alumnos que reparan en el papel, fundamental, desempeñado por el cliente quien, en tanto que iniciador de la actividad traductora, desempeña un papel fundamental en el proceso de traducción (Nord, 2005: 9). De esto se desprende que el alumnado cuenta con una idea, hasta cierto punto, “romántica” de la traducción, idealizada, y considerablemente alejada, en este aspecto, de la realidad socio-profesional de este oficio.

Con relación a cuestiones formales, creemos que la formulación de este ítem como pregunta cerrada predispone al alumnado a pensar que todos los elementos proporcionados intervienen en el proceso de traducción, sin tener que efectuar una elección consciente de si es así en realidad y de cómo interviene cada uno de los elementos. Creemos, pues, que en el próximo cuestionario este punto habría de estar planteado a modo de pregunta abierta para, por un lado, ofrecer al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre el papel que desempeña cada uno de los elementos; y, por otro, evitar la selección arbitraria entre los elementos proporcionados.

4.2.3. Secuenciación de tareas en el proceso de traducción

El ítem 4 aborda, de manera sintetizada, la secuenciación de tareas en el proceso de traducción. El proceso de traducción se compone de tres fases: comprensión, desverbalización y reexpresión (Hurtado Albir, 1996: 64-65). En el ítem 4 (véase figura 5) se situaba a los alumnos ante un problema de comprensión que habían de solucionar antes de poder pasar a la siguiente fase del proceso de traducción. De acuerdo con los resultados obtenidos, resulta curioso y al mismo tiempo indicativo de la falta de concienciación sobre la importancia de la comprensión del texto origen en el proceso de traducción, que en la mayoría de las respuestas se opte “pese a no comprender el significado de una determinada expresión del texto origen” por pasar a la fase de reexpresión (“intentar expresar la misma idea de diversas maneras en español”, que aparece como primera opción en el 25% de las respuestas). Estos resultados respaldan nuestra impresión, formada a través de la experiencia docente, de que los alumnos, en especial aquellos de primer curso, generalmente no son conscientes de la importancia de la comprensión en el proceso traductor. No en vano existen trabajos que señalan la necesidad de incidir en la importancia de la comprensión (Hurtado Albir, 1996; Mendoza y Ponce, 2009, entre otros), dotando a los estudiantes de las herramientas necesarias para poder afrontar con éxito esta etapa: “[...] el traductor ha de ser el mejor lector de su texto,

deduciendo los elementos esenciales para que sea así: análisis metódico de la forma y el contenido, el razonamiento lógico, los conocimientos extralingüísticos” (Hurtado Albir, 1996: 39-49).

Otra cuestión digna de mención en este punto es la importancia que, de acuerdo con los resultados expuestos (véase figura 6), se concede al diccionario monolingüe, anteponiéndose su consulta a la del diccionario bilingüe, lo cual nos sorprende, dado que en la etapa formativa anterior el diccionario monolingüe no forma parte, normalmente, de los materiales didácticos utilizados por los alumnos.

Sería interesante, en cualquier caso, profundizar algo más en esta cuestión para, en función de las necesidades formativas detectadas, poder proporcionar al alumno una metodología razonada que le sea útil a la hora de enfrentarse a la realización de las primeras traducciones.

4.2.4. Naturaleza de los problemas de traducción

De acuerdo con los resultados obtenidos en el ítem 5 (véase figura 7), el 40% de los encuestados está de acuerdo con la afirmación (“Los principales problemas que se encuentran a la hora de traducir son de vocabulario”), mientras que el 60% se muestra en desacuerdo. Si bien se trata de un resultado positivo –si tenemos en cuenta que se trata de un cuestionario preliminar–, pues revela que el alumnado es ya consciente de otros aspectos tales como los culturales, que pueden representar un problema a la hora de traducir, consideramos que en el próximo cuestionario se habrá de profundizar en esta cuestión. Una vez estudiada la parte del temario de pretraducción y realizadas las primeras traducciones, se habría de intentar obtener una visión más amplia de la tipología reconocida por el alumnado en lo que respecta a los problemas de traducción. Es ésta una cuestión que se nos antoja fundamental, ya que el primer paso hacia una solución adecuada es la identificación y reconocimiento de aquellos aspectos que pueden suponer una dificultad o un problema de traducción.

4.2.5. Herramientas del traductor

Los resultados obtenidos en el ítem 6 (véase figura 8) indican que, como cabría anticipar, el recurso con el que los alumnos están más familiarizados y el que más asocian con la actividad traductora son los diccionarios (aludidos en el 27% de las respuestas), sin diferenciar entre los distintos tipos. Entre las respuestas que sí mencionan un tipo específico de diccionario (14%), se observa una frecuencia prácticamente semejante –con una variación de dos respuestas–, entre “diccionarios enciclopédicos”, “diccionarios monolingües”, “diccionarios bilingües” y “diccionarios de sinónimos y antónimos”. El hecho de que los manuales sean el recurso más aludido tras los diccionarios resulta, en cierto modo, lógico, si pensamos que hasta este momento formativo éstos han desempeñado un papel protagonista en el aprendizaje de los alumnos. Dentro de esta categoría podemos apreciar una tipología bastante diversa, en la que los manuales de traducción representan casi un 12%, de nuevo con una frecuencia prácticamente similar respecto a los demás tipos de manuales mencionados. Por otro lado, la referencia a internet resulta prácticamente inevitable en nuestros días, aunque existe un completo desconocimiento acerca de los recursos electrónicos para traductores a los que se puede acceder a través de la red: bases de datos, foros, corpus, etc.

El uso de la documentación paralela sólo se menciona en dos respuestas lo cual no deja de ser comprensible, si tenemos en cuenta que estos cuestionarios fueron realizados el primer día de clase. No obstante, esperamos observar un mayor protagonismo de esta fuente de documentación, herramienta indispensable del traductor, en el próximo cuestionario.

Por otra parte, en el ítem 7 (véase figura 10) vemos que el 40% de los alumnos respalda la afirmación de que “el diccionario bilingüe es la herramienta principal para encontrar la equivalencia adecuada en la lengua de llegada”. Este resultado incita a pensar que, aunque de forma intuitiva, se va ya superando la idea de la traducción palabra por palabra.

Este análisis de resultados, en lo que respecta a las herramientas de traducción, nos permite extraer las siguientes consideraciones:

- Los problemas de traducción que se plantea el alumnado en esta etapa inicial de su formación se ciñen, prácticamente, a cuestiones puramente lingüísticas, especialmente, a los aspectos léxicos.
- A tenor de los resultados obtenidos, podemos señalar que existe una escasa concienciación sobre la importancia de conocimientos temáticos especializados, algo lógico en esta etapa formativa y que, hasta cierto punto, ocupa un papel secundario en la asignatura de traducción general.

4.3. Papel socio-profesional del traductor

4.3.1. Conocimientos que ha de poseer el traductor (competencia traductora)

El término “competencia traductora” hace referencia al conjunto de capacidades, destrezas, actitudes y conocimientos necesarios para desempeñar la actividad traductora profesionalmente. Para el grupo PACTE, la competencia traductora se compone de las siguientes subcompetencias:

- Competencia comunicativa en las dos lenguas.
- Competencia extralingüística.
- Competencia de transferencia.
- Competencia psicofisiológica.
- Competencia instrumental/profesional.
- Competencia estratégica (PACTE, 2001: 41)

En los ítems 8 y 9 se cuestiona al alumnado sobre los conocimientos que ha de poseer el traductor. Los resultados obtenidos (véase figuras 11 y 12) demuestran que, en líneas generales, la idea del alumnado acerca de los conocimientos y capacidades que ha de poseer un traductor gira en torno a conocimientos lingüísticos (aludidos en casi el 60% de las respuestas). Dentro de este marco, la mayor parte de las respuestas, algo más de la mitad, hacen referencia únicamente a las lenguas extranjeras. Estos datos corroboran la afirmación de Arrás López y Calvo Encinas sobre el desconocimiento por parte del alumnado sobre “los contenidos de la carrera en general y los enfoques curriculares de algunas facultades en particular” (Arrás López y Calvo Encinas, 2009: 616), de manera que no son conscientes en absoluto de las distintas materias, de naturaleza extra-lingüística, que también habrán de cursar durante su formación.

Por otro lado, resulta interesante contrastar los resultados obtenidos en este cuestionario con los datos arrojados por la encuesta a licenciados, empleadores y profesores sobre las competencias del traductor recogida en el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. En primer lugar, vemos que, en el marco de las competencias transversales, “los egresados confieren mayor importancia a las lenguas extranjeras que a la propia, a diferencia de empleadores y docentes, que la sitúan al mismo nivel” (2004: 83)^[2].

Respecto a las competencias específicas, el “dominio de dos lenguas extranjeras” se sitúa en primera posición, seguido del “dominio de la lengua propia, escrita y oral” y, en tercer lugar, el “conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras” (2004: 90). De nuevo puede observarse cómo son principalmente los docentes quienes conceden mayor importancia al dominio de la lengua propia, mientras que los estudiantes se concentran fundamentalmente en las lenguas extranjeras^[3].

A tenor de lo expuesto, podemos ver cómo la posición mantenida por los egresados se sitúa en la misma línea que las posiciones manifiestas por los alumnos recién llegados a las aulas de Traducción e Interpretación, destinatarios de nuestro cuestionario. No obstante, consideramos un objetivo fundamental de esta asignatura, Traducción B (inglés) – A (español) de primer curso, incidir en el papel esencial e ineludible que desempeña la lengua propia en el ejercicio de la actividad traductora.

En este ítem, es interesante apuntar brevemente que bajo la categoría de “otras capacidades”, que representa el 8% de las respuestas, se hace referencia a capacidades relacionadas con la interpretación más que con la traducción, entendida ésta como traducción escrita, a saber, “rapidez de oído” o “buena presencia”, cuestión que retomaremos más adelante.

En el ítem 9 se volvía a retomar, de manera explícita, la importancia de la lengua extranjera en la traducción (véase figura 12). Los resultados obtenidos indican que una ligera mayoría, el 59%, reconoce la importancia o la intervención de otras capacidades y conocimientos en el desempeño de la traducción. Entendemos, no obstante, que en el próximo cuestionario habríamos de reformular esta pregunta de una manera más abierta, con el fin de darles la oportunidad de indicar cuáles son esas capacidades.

4.3.2. Lugares de trabajo de un traductor

Las preguntas relacionadas con los lugares de trabajo del traductor responden a una doble finalidad, a saber, extraer conclusiones sobre las preconcepciones del alumnado acerca del perfil profesional del traductor e indagar en las expectativas con las que los alumnos inician sus estudios en traducción e interpretación.

En lo que respecta a los lugares de trabajo o sectores profesionales en los que el traductor puede desempeñar su labor, ítem 10 del cuestionario (véase figura 13), las respuestas más citadas, por orden de frecuencia, hacen referencia al sector editorial (24% de las respuestas, desglosado en: 71% que alude a este sector de manera general, sin especificar; 17% que menciona el ámbito periodístico; y un 12% que hace referencia a la traducción de libros); al sector audiovisual (10%); a empresas (9%); centros de enseñanza de idiomas (9%); empresas de carácter internacional, organismos públicos y organismos internacionales (15%).

El análisis de las respuestas mayoritarias permite deducir que, por un lado, la idea o preconcepción de la traducción suele guardar una vinculación directa con el ámbito de la traducción literaria, a la que, recientemente, se ha sumado la traducción audiovisual –que resulta muy atractiva para los alumnos–; por otro lado, se observa una clara relación entre la traducción y los ámbitos institucionales y económicos, propio de la creciente globalización de nuestra sociedad. Hemos de mencionar, igualmente, la presencia significativa, si bien previsible, de los centros de enseñanza de idiomas, que son, en efecto, una salida profesional para muchos licenciados en traducción e interpretación^[4].

Aunque hasta ahora sólo hemos mencionado las respuestas mayoritarias, pensamos que la amplia variedad –que abarca desde el sector editorial hasta el sector turístico, pasando por el sector audiovisual, económico o el sector de administración pública o institucional– que se observa en los resultados obtenidos en este ítem es indicativa de una visión interdisciplinar y multifacética del traductor, probablemente intuitiva y resultante del interés por parte del alumnado en esta fase de su formación por escoger unos estudios “que tengan salidas profesionales”.

Resulta llamativo, no obstante, que sólo se haga referencia explícita a las agencias de traducción en un 4% de las respuestas, así como que la posibilidad de trabajar como autónomo represente sólo un 2%. Si comparamos estos datos con los publicados en la encuesta de egresados del *Libro Blanco del Título del Grado en Traducción e Interpretación* (2004: 69), vemos cómo del 54,8% de los encuestados que afirma haber trabajado como traductor, el 37,9% señala haberlo hecho como traductor autónomo, frente al 15% que trabajó como traductor en plantilla, junior o senior. Los datos obtenidos

en nuestro cuestionario muestran, por tanto, una visión muy distante de la realidad del mercado profesional de la traducción.

4.3.3. Modalidades de traducción

En la línea de los perfiles de profesionales se sitúa también el ítem 11 (véase figura 14). De los resultados expuestos anteriormente se extrae que la modalidad de traducción literaria es la más conocida entre el alumnado y, en tanto, cabría deducir que ha sido la que más les ha influido a la hora de tomar la decisión de iniciar los estudios de traducción. En orden de frecuencia, le siguen las modalidades de traducción jurídica y audiovisual.

Por otra parte, en este ítem podemos apreciar una falta de diferenciación entre la traducción y la interpretación. Si bien, como apunta Gile (1998: 41), la traducción y la interpretación tienen esencialmente la misma función, existen una serie de diferencias fundamentales que han sido reseñadas por diversos autores (Harris, 1981; Seleskovitch, 1981; Kalina, 1998). Dejando de lado el debate teórico, desde una perspectiva formativa, hemos de ser conscientes de las diferentes capacidades, conocimientos y destrezas requeridos para cada una de estas actividades. Si compartimos la concepción de Gile (2003: 10-11) de los estudios de traducción como área de estudio general en la que se incluye tanto la traducción como la interpretación y, teniendo en cuenta la denominación oficial de los estudios, Grado en “traducción e interpretación”, resulta, en cierto modo, natural que el alumnado mantenga una concepción conjunta y entrelazada de ambas actividades. No obstante, dado que en la asignatura de traducción (general) B (inglés) – A (español), tal y como se imparte en la Universitat Jaume I, se incluye una parte de contenidos teórico-prácticos de pretraducción, consideramos importante formar al alumnado para que sea plenamente consciente de las diferencias y semejanzas entre traducción e interpretación, así como de las competencias necesarias para el desempeño de cada una de éstas.

Al hilo de lo anterior, con el ítem 12 (véase figura 15), se pretendía ahondar un poco en la especialización profesional del traductor en una de las modalidades señaladas anteriormente. Si bien la mayoría de los alumnos está de acuerdo con el perfil multidisciplinar del traductor, el 38% de los alumnos expresa su desacuerdo, lo cual consideramos significativo, pues denota que los estudiantes se van planteando la necesidad de especialización que impone, cada vez más, un mercado altamente segmentado.

4.3.4. Direccionalidad de la traducción

En el ítem 13 (véase figura 16) se cuestionaba al alumnado sobre la direccionalidad de la traducción. En este caso, el resultado ha sido bastante rotundo: el 85,5 % del alumnado considera que el traductor ha de ser capaz de realizar la traducción inversa con la misma eficacia que la directa.

Tradicionalmente, la traductología occidental ha presupuesto que la lengua meta en la traducción habría de ser la lengua materna del traductor (Kelly, 2003: 13). De hecho, son numerosos los autores que, en diferentes grados, expresan su oposición respecto a la traducción inversa: Ladmiral (1979), Newmark (1992), García Yebra (1983) y Vega (1996), entre otros. No obstante, como señala Kelly, esta oposición se ha basado en criterios “nunca comprobados y conceptos a menudo poco definidos” (2003: 13), no pudiéndose, por tanto, considerar como argumentos fehacientes en contra de esta práctica. Por otro lado, hallamos también teóricos que muestran una actitud más favorable hacia la traducción inversa, tales como Nida (1982), Schmitt (1990, 1998), Snell-Hornby (1988) o Nord (1988). Entre estas actitudes, se encuentra Lorenzo (2003), quien sostiene que no existen razones para creer que “la competencia que se necesita para traducir a una lengua que no es la materna es distinta en esencia” [a aquella requerida para traducir hacia la lengua materna] sino en “grado” (Lorenzo, 2003: 101), en el sentido en que precisa de una mayor capacidad estratégica.

Al margen de la discusión teórica, en el plano profesional, el 84,4 % de los traductores entrevistados en un estudio llevado a cabo por Roiss (1998, cit. Kelly, 2003: 46) afirmaron realizar con cierta regularidad traducciones hacia una lengua que no es la suya.

Teniendo en cuenta esta situación, es imposible negar la existencia y demanda profesional de la traducción inversa y, en consecuencia, consideramos que es una práctica para la que debemos formar al alumnado, si bien, en este caso, es ésta una tarea que escapa del alcance de nuestra asignatura. No obstante, volviendo al cuestionario, somos conscientes de que los resultados obtenidos son un claro reflejo del momento formativo del alumnado, ya que la gran mayoría de los alumnos no cuenta con ninguna experiencia práctica ni es plenamente consciente de lo que implica traducir. Sería ciertamente interesante poder contrastar este resultado con los obtenidos en posteriores evaluaciones, una vez que los alumnos hayan realizado sus primeras traducciones.

5. Reflexión y propuestas para próximas evaluaciones

En ocasiones, diseñamos los programas de estudio sin ser plenamente conscientes de las necesidades del alumnado al que están destinados. Por eso, consideramos que estudios como éste constituyen un primer paso fundamental para el diseño de programas de estudio adecuados y eficaces, que nos permitan hacer frente a las necesidades de formación reales de los alumnos. En este epígrafe, nos dedicamos a realizar una recapitulación sobre las reflexiones que han ido surgiendo en el análisis de los resultados obtenidos en este trabajo. Identificadas las necesidades de formación, procederemos, en el marco de nuestro programa de mejora educativa, al análisis y selección de los materiales y metodologías que se nos antojen más indicados, a fin de proporcionarles una respuesta formativa apropiada.

En términos generales, observamos un retrato bastante acertado en lo que respecta a los aspectos más visibles de perfil profesional del traductor: lugar de trabajo, modalidades de traducción o definición del objeto de estudio. No obstante, en este primer cuestionario queda patente el desconocimiento o la falta de concienciación del alumnado sobre las cuestiones que, en cierto modo, constituirían la parte menos visible de la actividad traductora, tales como la competencia traductora, el proceso de traducción o la realidad profesional del traductor. En un punto intermedio, en lo que respecta a la verosimilitud de las preconcepciones del alumnado, se situarían aspectos como las herramientas del traductor, direccionalidad o especialización, en los que, si tenemos en cuenta el momento formativo en el que se ha realizado el cuestionario, podemos valorar los resultados obtenidos como un buen comienzo.

Ahora bien, si retomamos los objetivos planteados para este trabajo, se trata de identificar las necesidades formativas, para poder darles respuesta de manera satisfactoria a lo largo del período de impartición de la asignatura. Así, si tomamos en consideración la etapa de formación en la que se encuentra el alumnado así como la asignatura, consideramos fundamentales las cuestiones relacionadas con la competencia traductora y con el proceso de traducción. En primer lugar, el que el alumnado sea consciente de qué conocimientos, destrezas, capacidades, etc. ha de ir adquiriendo durante su formación para llegar a convertirse en un profesional en el área de estudio, contribuye, por una parte, a la creación de un eje vertebrador sobre el que se irán articulando los conocimientos y destrezas adquiridas de un modo integrador e interrelacionado; y, por otra, permite que el alumno sea consciente del conjunto de conocimientos, capacidades y destrezas que posibilitan la práctica profesional de la traducción. Dentro del marco de la competencia traductora, cabe resaltar la competencia lingüística en la primera lengua o lengua materna. En este punto, no podemos dejar de mencionar, a modo de paréntesis, las discrepancias existentes, según los resultados recogidos en el *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*, entre docentes, licenciados y empleadores, siendo los docentes los que concedemos más importancia a este aspecto, quizá porque seamos más conscientes de las carencias lingüísticas que presenta el alumnado, con más frecuencia de la deseada, en su lengua materna. En segundo lugar, es importante contribuir a la concienciación del alumnado sobre el proceso de traducción como un paso previo, necesario, que les permitirá afrontar con éxito la realización de sus primeras traducciones. Entre los aspectos que quedarían englobados en el proceso de traducción, hemos de destacar la fase de comprensión, a la que, de acuerdo con los resultados obtenidos en este estudio, no se concede la suficiente importancia.

En lo que respecta a futuras evaluaciones, nos planteamos, por un lado, la reformulación de algunos ítems, como el ítem 2, en el que habríamos de hacer referencia explícita a los pasos que ha de realizar el traductor desde que recibe el encargo de traducción hasta que entrega el texto meta al cliente; el ítem 3, que habrí de ser formulado a modo de pregunta abierta; y el ítem 5, de manera que sea posible hacer referencia a una tipología más completa de problemas de traducción. Asimismo, a lo largo del proceso de realización de este trabajo, hemos sido conscientes de la necesidad de incorporar a futuras evaluaciones algunas cuestiones, relativas al perfil socio-profesional del traductor actual, que no habían quedado reflejadas en el cuestionario inicial, tales como la relación cliente-traductor, la percepción pública del traductor en la sociedad o las consecuencias de una mala traducción.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) (2004) *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*, http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- Arrás López, E. y E. Calvo Encinas (2009) “¿Por qué se estudia Traducción e Interpretación en España? Expectativas y retos de los futuros estudiantes de traducción e interpretación”, en *Entreculturas*, 1, Málaga: Universidad de Málaga, 613-625.
- Catford, John C. (1965) *A Linguistic Theory of Translation: an Essay on Applied Linguistics*, London: Oxford University Press.
- Gallardo, N. et al. (2006) “Lenguaje jurídico y traducción”, en M.T. Cabrá et al. (eds.), *Terminología y derecho: complejidad de la comunicación multilingüe*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, 235-266.
- García Yebra, V. (1983) *En torno a la traducción*, Madrid: Gredos.
- Gile, D. (1998) “Conference and Simultaneous Interpreting”, en M. Baker (ed.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London: Routledge, 40-44.
- Gile, D. (2003) “Translation Research versus Interpreting Research: Kinship, Differences and Prospects for Partnership”, en C. Schäffner, *Translation Research and Interpreting Research: Gaps and Synergies*, Clevedon, Multilingual Matters, 10-34.
- Harris, B. (1981) “Prolegomenon to a Study of the Differences Between Teaching Translation and Teaching Interpreting” en J. Delisle, *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction: de la théorie à la pédagogie*, Ottawa: Presses de l'Université, 153-162.
- Hatim, B. y Mason I. (1997), *The Translator as Communicator*, London: Routledge.
- Hurtado Albir, A. (ed.) (1996), *La enseñanza de la traducción*, Castellón de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Kalina, S. (1998), *Strategische Prozesse beim Dolmetschen. Theoretische Grundlagen, empirische Fallstudien, didaktische Konsequenzen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Kelly, D. (2003), “Prólogo”, en D. Kelly et al. (eds.), *La direccionalidad en Traducción e Interpretación*, Granada: Atrio, 13-17.
- Kelly, D. et al. (2003), “La traducción A-B en el mercado profesional”, en D. Kelly et al. (eds.), *La direccionalidad en Traducción e Interpretación*, Granada: Atrio, 43-64.
- Kelly, D. (2005) *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester: St Jerome.
- Ladmiral, J.R. (1979), *Théorèmes pour la traduction*, París: Didier.
- Leech, W. (2005), *The Translator's Visibility: an Investigation into Public Perceptions of the Translators and How to Raise the Translator's Status in Society*, http://isg.urv.es/library/papers/leech_translator_visibility.pdf
- López Romo, H. (1998), “La metodología de la encuesta”, en L.J. Galindo Cáceres (coord.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México: Pearson Education y Addison Wesley Logman, 33-73.
- Lorenzo, M.P. (2003), “La traducción a una lengua extranjera: uno de los muchos desafíos de la competencia traductora”, en D. Kelly et al. (eds.), *La direccionalidad en Traducción e Interpretación*, Granada: Atrio, 93-116.
- Mendoza, I. y N. Ponce (2009), “Proposal for the Analysis of the Source Text in the Comprehension Phase of the Translation Process: Contextualization and Analysis of Extra-linguistic and Intra-linguistic Aspects”, en *Redit*, 2, 128-150.
- Newmark, P. (1992), *Manual de traducción*, Madrid: Cátedra.
- Nida, E. (1982), *Translating Meaning*. San Dimas (California): English Language Institute.
- Nord, C. (1988), *Textanalyse und Übersetzen*, Heidelberg: Groos.
- Nord, C. (2005), *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*, Amsterdam-Atlanta: Rodopi.
- PACTE (2001), “La competencia traductora y su adquisición”, en *Quaderns: Revista de Traducció*, 6, 39-45.
- Orozco, M. (2006), *Traducción del inglés al castellano. Materiales de introducción a la traducción general directa*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Madrid <http://buscon.rae.es/draeI>
- Schmitt, P. (1990), “Was übersetzen Übersetzer? Eine Umfrage”, en *Lebende Sprachen*, 3, 5-13
- Schmitt, P. (1998), “Marktsituation der Übersetzer”, en M. Snell-Hornby et al. (eds.), *Handbuch Translation*, Tübingen: Stauffenburg, 147-151.
- Seleskovitch, D. (1981), “L'enseignement de l'interprétation”, en J. Delisle (ed.), *L'enseignement de l'interprétation et de la traduction*, Ottawa: University of Ottawa Press, 23-46.
- Snell-Hornby, M. (1988), *Translation Studies: An Integrated Approach*, Amsterdam: John Benjamins.
- Vega Cernuda, M.A. (1996), “Hacia una recalificación del perfil del traductor”, en *Hieronymus Complutensis*, 3, 42-50.

Notas

[1] Título del proyecto: Preparación de materiales y recursos metodológicos para la concienciación sobre el perfil socio-profesional de los estudiantes de primer curso del Grado en Traducción e Interpretación.

[2] La competencia de “Comunicación oral y escrita en la lengua propia” cuenta con unos valores medios del 3,59 de los licenciados; 3,70 de los profesores; y 3,38 de los empleadores. A su vez, el “Conocimiento de una 2ª lengua extranjera” presenta unos valores medios del 3,69 en el caso de los licenciados; 3,70 para los profesores; y 3,28 de los empleadores (ANECA, 2004: 83)

[3] El “Dominio de dos lenguas extranjeras” es señalado como la principal competencia con los siguientes resultados, desglosados de la siguiente manera: 57 licenciados, 60 profesores y 16 empleadores. En el caso del “Dominio de la lengua propia, escrita y oral”, se obtienen los siguientes valores: 20 licenciados, 59 profesores y 12 empleadores. En tercer lugar, el “conocimiento de culturas y civilizaciones extranjeras” no es señalado por parte de los empleadores y cuenta con un valor de 15 para los licenciados y 45 para los profesores (ANECA, 2004: 90).

[4] Un 24.5% de los encuestados en la encuesta de egresados sobre perfiles profesionales del Libro

Blanco del Título del Grado en Traducción e Interpretación afirma haber trabajado como docente de lenguas.

©inTRAlinea & Maria del Pilar Ordoñez Lopez (2010).

"De mayor quiero ser traductor", *inTRAlinea* Vol. 12. **Permalink to this article:**
<http://www.intralinea.org/archive/article/1659>

inTRAlinea [ISSN 1827-000X] is an online translation journal published by the University of Bologna. This printout was generated directly from the online version of this article and can be freely distributed under the following [Creative Commons License](#).